

学校経営研究における教職研究の基本的視座の検討 ―教師の職責と職能成長―

著者	西 穰司
雑誌名	学校経営研究
巻	3
ページ	81-92
発行年	1978-03
URL	http://hdl.handle.net/2241/00121741

学校経営研究における教職研究の 基本的視座の検討

— 教師の職責と職能成長 —

西 穂 司

I 課題設定

現代の学校教育が、組織を通して営まれている事実からして、学校における諸活動を統括し、その本来の目的を効果的に達成するための作用である学校経営の意義はきわめて重要である。しかし、また、学校経営が基本的に学校活動を支え、統合していくための手段の位置にあることも深く認識されなければならない。

筆者は、すでに本誌の第2巻において、主として近年の組織社会学の成果に依拠しながら、未熟ではあるが、総合的な教育行政・学校経営研究の1つの方向性を示した。(1) その際、組織の経営において、分業と協業とを統制するライン構成における連続性が存在しうるとしても、その内面に「質的断絶」(qualitative breaks)があることを重視すべきであると指摘した。そして、分析レベルとして、技術レベル、管理レベル、組織環境レベルの3つを指定し、とくに学校組織の技術レベルには、一般産業組織とは同列視しがたい特異な性格が存することに十分な考慮を払うべきことを力説しておいた。(2)

以上のような学校経営研究に対する基本的な立場を継承しつつ、本稿では学校組織の技術レベルにおける特異な性格についてさらに検討を加えながら、学校経営研究におけるこの側面の研究の基本的視座を明確にしたいと考える。つまり、学校活動のまさに核心をなす教師の教育活動を、組織の管理および組織環境レベルとの関係性においていかに把握し、そして今日的な研究の視座をどこに置くべきかを明らかにしようというのが、本稿の課題である。

従前の学校経営研究のほとんどは、教師の具体的な教育活動のもつ意義や位置を指摘してはいても、その内実に立ち入って検討を加え、しかもなお、組織の経営を考えるという視点が弱かったと言わねばならない。その意味では、法規中心的学校経営論や、安易な企業経営論の引き写しにも等しい学校経営論が横行してきたなかで、教育という事実的行為の特質をふまえた学校経営論を構想・展開してこられた吉本二郎教授の視点は、十分評価されうるところである。

しかし、吉本教授の所論においても、筆者が先に設定した課題については、かなり有効な視角を提示されているが、残念ながらその詳論は残された課題になっていると言わざるをえない。以下本稿では、吉本教授のこの対象領域での研究成果を素材として、今後の学校経営研究の基本的視座を明らかにしたいと考える。

II 教師の職責とその構造的矛盾

学校において、教師が現実にはどのような活動を展開しているのか、そしてそこにはどのような問題がはらまれているかについての分析は、ここでの課題ではない。むしろ、教育という行為の本質に照らして、学校における教師の職責（職務遂行責任）がいかなるものとしてとらえられるべきかという視点から、今後の研究の意図や方向を明確にしたいと考える。

吉本教授は、教師の職責をおよそ次のように理解されていると解して、差し支えないであろう。まず、抽象的には、「学校組織を通してひとりひとりの生徒を組織的に指導し、その可能性を十分伸ばしてやる」ことであり、それは、学習指導と生活指導との「両面にわたってすぐれた指導ができ、他の一般人をもって代替することのできない教育効果を生む」ところにあるというわけである。そして、このような職責履行の条件として、教科指導の面では教える教科について正確な知識と生徒に関する正しい理解を有すること、また教える内容を生徒に即して正しく組織し、適切な方法によって指導しうる能力を有すること、教科および教科以外の教育活動の中で生活指導をなしうる十分な能力を有すべきこと、等をあげている。(3)

本来、教師の職責は、さらに学校事務や運営に関係するものまで含めて把握すべきではあろう。しかし、ここではその中心的な位置を占める、生徒に対する直接的教育活動に限定するとして、抽象的にはおよそこの吉本教授の理解に異論はない。

しかし、このような職責を全うするに足る能力を個々の教師が十全に備えることは、きわめて困難であると言わねばならない。このことは、吉本教授自身も、認めており、教師がその職責を全うするための研修(研究・修養)の不可欠ないし重要性を、別の論稿において、次のように指摘している。教師は、たとえ教員資格を有するといえども、教育者としての教職的装備を完全に有してはいない。また、教育的知識が一定不変に存在するものでもない。さらに、教育活動が絶えず変化する社会の中で、不断に成長することもとの関係で行なわれるものである。そして、教育の技術や方法も進歩発展するものである。以上のような教師の教育活動にまつわる諸特質からして、「積極的な教師の研修は教育の営みにおける不可欠の要因なのである」と述べている。(4)

この吉本教授の見解に、筆者の解釈を多少差しはさんでおこう。いわゆる学校の授業として理解されている教授・学習過程の実際の展開の構造は、きわめて複雑で、しかもダイナミックなものであることを知らなければならない。仮に、教師が単位時間の授業の目標を明確にし、綿密な教材研究をし、周到な授業計画を作成したうえで実際の授業に臨んだとしよう。いざ授業が始まるや、授業計画通りに事が運ぶというようなことは、むしろ稀といった方がよいであろう。教師の眼前にいる生徒たちは、一人ひとり顔や形が違うごとく、性格・関心・体力・家庭環境等を異にし、しかもその授業時間の心理状態も決して一様ではないのである。たとえ40～45人という集団を対象に教育活動を展開するとしても、生徒一人ひとりの授業場面において現出する個別的な差異に十分な配慮をして、しかも所期の目標を達成できるよう努めなければならない。生徒たちに学習の動機づけをし、そして学習が進行する過程で、生徒たちのつまづきを鋭く見抜

き、それを治療し、そして目標へと向かわしめなければならない。さらに、それらの判断や治療や激励や評価は、教授・学習過程の全てにわたって、しかも瞬間瞬間要請されるのである。したがって、教師の職責の最も中心をなす授業の展開場面では、まさに教師はそのもてる力を最大限に発揮しなければならないし、そのためには、判断や行為における自主性や創造性が保障されていなければならないと言えよう。

ところが、このように複雑でダイナミックな展開構造をもつ授業が、これまでの学校の体制では、生徒と個々の教師とだけのいわば閉ざされた世界の中で行なわれ、他者からの批判や評価を受ける機会が、日常的にはほとんどなきに等しいというのが実情であった。(5) ここに、学校経営における、その組織過程の最も核心に位置する技術レベルの水準の維持・向上をいかに保障するかという問題にぶちあたるのである。

もちろん、個々の教師が、すでに教育者として前述したような職責を全うしうるだけの資質や能力を備えているならば、事は簡単である。事実はそうではない。また、教育という営み自体の本質的な性格からして、単純明快で定量的に教師の能力を測りうる尺度が存在しうるなどとはおよそ考えられないことだと言った方がよいかもしれない。しかし、ある程度はその能力の高低は判別可能であろうことも、否定しがたいのである。実は、ここに教師の職責における構造的な矛盾が存在していることを知ることができる。

すなわち、教育活動における画一化されがたい、複雑でダイナミックな性質からして、その任務を負う担当教師の意思や自主性や創造性ができる限り尊重されることが望ましいのだが、その任務を十全に担いうる能力を備えることはきわめて困難であるという、構造的矛盾である。このような、教師の職責における構造的な矛盾は、さらに学校組織における管理レベルや組織環境レベルの問題との関連において検討されねばならないのである。つまり、各学校は自主独立の機関として存立しているのではなく、公教育制度のもとにある教育機関なのであり、またそこでの教育は、単に個々の教師の単位業務の量的集合として成り立つものではないからである。組織を通しての教育という事実からして、個々の教師の教育活動が学校の統一的教育意思の実現にまで結び合うものでなければならないところに、もう1つの課題が存するのである。

Ⅲ 教師の職責における構造的矛盾を解消していく視点 — 学校体制への教師の職能成長施策の組み込み —

吉本教授は、すでに筆者が指摘したとき教育活動の特異な性格からして、本来的に教師の自主性・創造性を尊重すべきことを力説することにおいて、他の論者にいささかも引けをとってはいけない。つまり、「教職員の教育活動を支配するものは、より以上に創造的な喜び、自主的行動の尊重などで、発言の機会や公平処理の取扱などともに、大きな活動の源泉であることが忘れられてはならない」(6)と述べている。そしてまた、一方で「現代の公教育制度のもとにある学校は、定められたある年限にわたって、全体として子どもの教育を行ない、組織を通しての教育を

委託されているのである。学校が教育の効率をめざすべき組織集団であることは前提とされなければならないのであって、単に個々の教師の行なう教育活動の量的集合にすぎないものではない」(7)と述べる。

そして、この学校組織の作業レベルと管理レベルとの両者の関係については、次のような認識を提示している。「本来的に学校は、教師の自主性・創造性の尊重と、組織上の統一的意思との相反する要因を含みながら、その教育機能を発揮しなければならない存在としてある。」(8) そしてまた、このような矛盾は常態であるにとらえ、それをどうすれば解消しようかという点については、基本的に学校経営の能率追求という視点を軸にすべきことを確認したあと、次のように説く。すなわち、「組織に内在する矛盾を個人に即していえば」という限定つきで、「教職員のそれぞれにどれほどの自主性と服従性を認むべきか、両者の調和において能率はいかに保持されるか」という視点に立って、「経営組織の樹立と不断の革新の中に、緊張や矛盾を解消しようとする過程の中に、学校経営は成長できるものと仮定すべきものである。」(9)と述べている。

以上のように要約できる吉本教授の論理は、基本的に筆者においても首肯できるところである。むしろ、学校内部の指導管理体制における、教師にまつわる問題の本質を鋭く見抜き、的確に提示しえた意義は評価されてよい。たとえば、個々の教師の自主性や創意性を尊重しようとするあまり、学校教育の組織性を無視した教育権独立說的学校組織観や、法規的・行政的秩序を基調にした営造物說的学校組織観や、産業組織を主対象にした一般経営学的発想で学校をとらえようとする近代化論的学校組織観(10)が看過してきた問題領域である。それを、学校経営研究の組上にのせた吉本教授の所論のもつ意義は大きい。

しかし、このような吉本教授の問題把握の仕方について、さらに厳密な検討を要することも否定できない。その第1は、教師の自主性と服従性という際の内実が、学校組織の作業レベルと管理・組織環境レベルとの関係において、いかに解釈されていたかという点である。そして第2に、教師の職責自体が内包する構造的矛盾（教師が自主性や創意性を大いに発揮して職責を全うするところに、学校教育の有効な成果が期待できるのではあるが、その職責を全うするに足る資質や能力を備えることがきわめて困難であり、さらに組織としての統一的意思の実現をはからねばならないという矛盾）を、学校経営の実際過程のなかで解消しよう方向性が、果たして十分明快なものになっているかという点である。以下、この2点について順序検討していくことにしよう。

まず第1の点であるが、吉本教授は、教師が自主性・創意性を発揮すべき領域として、基本的には、実際の教育活動における方法の領域に限定していると理解される。(11) では、吉本教授が指摘している教師の服従性の対象領域とは何をさすのであろうか。この点については、抽象的にしか述べられていないが、広くは組織合理化に用いられる諸原則（作業の専門化、命令の階層性、指示の統一、統制の範囲）をさし、より限定的には、「組織の規則体系」(12)とされている。

しかし、これではまだ不明瞭なので、より詳細な検討が必要になる。ここでの分析の中心である教師の直接的な教育活動の領域に限定するとして、恐らくは、各学校が自校の教育目標を基礎に策定される教育計画（展開計画と組織計画からなる）の実施段階に至って必要となる、諸規則

や諸職務間の権限関係の規律をさすものと考えられる。ところで、これらの組織合理化に用いられる諸原則は、基本的にはすでに個別学校を越えた、中央・地方の教育行政機関が管轄する事項として枠づけられているものである。したがって、個別学校においてはそれらを所与のものとして一旦は受容したうえで、なお残されている校務の具体的処理の過程で必要となる種々の細かな施策がとられるという仕組みになっている。よって、極端な言い方が許されるとすれば、教師が行なう直接的な教育活動に関する限りは、基準による比較的ゆるやかな統制（たとえば、学習および生活指導の内容の大綱や時間数、教科書の選定など）を受けるとはいえ、各单位時間の授業の実際の展開の仕方については、かなりの個々の教師による裁量範囲が残されていると言いうる。つまり、作業レベルにおける教師の職務活動に対しては、きめ細かな監督（close supervision）が及ぶべくもなく、その自主性や創意性が生かされる余地が、現行法制下でさえ、かなりあるとみてよからう。

ただ、教師が服従しなければならない事項というのは、形式的な区分をするとすれば、日常的教育活動の周辺的な事項と言いうるが、これらはやはり実質的には少なからぬ影響力を時と場合によってはもちうることも認められなければならない。つまり、教師が受容しなければならない基準の中味が、教師が最後まで譲れない自己の教育的信念や価値観に著しく矛盾するとすれば、たとえ技術的な意味における自由裁量の余地が残されていたとしても、その際の教師が付与された方法的自由は、まさに教師を機械ないしは受容器と見なさんばかりの魂の抜けたものにならざるをえない。しかしまた、一方でそれら組織合理化が要請する諸施策は、公教育の水準の維持・向上のための施策として、根本的な教育価値における問題性がない限りにおいて、是認されなければならない性質のものである。したがって、筆者は、このような教師の職責における構造的矛盾は、基本的に組織と個人との対立・葛藤とみるべきではなく、むしろ、学校という組織体が本質的にもつ組織原理自体の二元性としてとらえるべきものと考える。¹³ つまり、組織と個人との対立・葛藤というとらえ方では、組織の統制構造自体が内包する矛盾的性格（管理レベルにおいてはフォーマルな基準を満たしながら、なお作業レベルにおいてはそれらが柔軟に運営されるよう、かなりの裁量範囲を残さざるをえないという性格）が不鮮明にされ、極端な場合には、作業レベルの担当者の価値観やパーソナリティといった個人的な問題に解消されかねないからである。

以上のような認識に立つて、再び吉本教授の所論を見直すならば、単位学校の管理レベルの組織的合理性追求に伴う、個々の教師に及ぶ統制と、作業レベルの教師の自主的・創意的な裁量範囲との間の、明確でしかも具体的な識別の作業は、精細になされておらず、またこの両者の関係性における矛盾や緊張の内実も十分掘り下げられてはいないと言わざるをえない。むしろ、今後の課題として残されていたと見るべきなのかもしれない。

この両レベルの相互の関係は、基本的には、それぞれ独自の原理をもつものであり、実際的には平板的な調和をすぐさま追求するというよりは、この両者がいかに相互浸透し合い、また両方向のフィード・バックがなされているかをよく見究める必要がある。そのうえで、この両者のより適切な関係性を追求しながら、不断に修正・改変を行なうという動態的な視点から、この問題

に迫っていくべきであろう。そのためには、今後何よりも学校活動の実態における、経験的事実を積み上げながら地道に研究を進めていかねばなるまい。

次に、第2の、教師の職責自体に内包される構造的矛盾を、学校経営の過程のなかで解消しうる方向性が十分明快に示されているか、という点について検討しよう。この点についての吉本教授の見解は、およそ次のようである。まず、教職の不完全性を克服していくための教師の自律的・積極的な絶えざる研修が必要であることを前提的に確認したうえで、とくに教師の教育力の水準を高めるための教育訓練の意味をもった研修の重要性ないし必要性を説いている。そして、この意味の研修は、組織的な現職教育をさすのだが、わけでも各学校の研修の組織化の重要性を次のように説く。「教育訓練はともすれば受動的となり、研究と修養に結合しがたい場合もあるが、それは否定さるべき性格のものではなく、自律的な研究修養の一手段として生かされなければならない。ここに研修の組織化という、学校経営上きわめて重要な問題領域がある。研究修養、教育訓練のいずれにとっても、研修をいかに組織化するかは、当該学校の教育効率に、直接・間接に重要な意義を含んでおり、実質的に教育の成果に及ぼす影響はきわめて大きい。」⁽¹⁴⁾

そして、このいわゆる校内での教師の研修の組織化について、それらが日常の教師の教育活動と密接につながる組織的配慮が必要だとして、教授組織と研修組織とを深く関連させるべきだと説く。さらに、その典型的な事例としてチーム・ティーチングをあげ、次のように説いている。このチーム・ティーチング組織は、「明白な教育効率の目標のもとに、リーダーのもとにある一群の教師が、担当分野における専門性を発揮しつつ、相互研修を深める組織をとっているとともに、そこには主体的な活動と研修の道が必然的に用意され」⁽¹⁵⁾るといっているのである。

少なくとも、理念的にみて、教師の職責における構造的矛盾はこのような構想においてほぼ解消しうる見通しをもちうるように思われる。では、前述の吉本教授が指摘する教師の自主性と服従性の調和という課題は、ここではどう処理されるかについて検討しよう。少し長くなるが、原文のまま引用しよう。「チーム・ティーチング組織は、教師集団の中に特定の機能的自律性を認めることであり、集団の機能的自律性の賦与が、真に学校経営の目標達成に適合するであろうという仮説に立っているのである。学校組織全体の中で、教師の創造性や自律性を生かす専門性と、組織の要求する目標達成への期待とは、決して単純に調和的であるのではなく、むしろ葛藤を常とするのであろう。その矛盾や葛藤を、より小規模な集団の中で解決し、高度な目標と実際問題とを自らの手で統一的に調和あらしめるところこそ、真に教職の成長が認識されうるのである。」⁽¹⁶⁾（傍点引用者）

先に検討した、吉本教授におまる教師の自主性と服従性という問題把握の視角自体の分析レベルの識別の不明瞭さとその内実の不明確さとはしばらくおくとしよう。この見解には、吉本教授が、『学校経営学』（1965年）を著わされて以来、学校の内部問題に一層関心を注がれ、教授組織問題に理論的にも実践的にも打ち込まれたという背景を加味するならば、吉本教授の研究におけるこの領域での一定の進展を見ることができる。もちろん、現実的な問題として、チーム・ティーチング組織の採用自体が、物的・人的・運営的諸条件の制約を考えるならば、決して

容易に実現しうるものではないことは、吉本教授自身も認めるところではある。(17) ただ、少なくとも論理的に考察を進める限りにおいて、従来の見解において吉本教授自身が不明瞭さを残しておられた問題が、ここに至ってある程度解決されうる見通しが生まれてきていると考えられる。すなわち、職責を十全に果たしうる組織内の部分（一群の教師）を指定し、そこにかんがりの機能的自律性を賦与することによって、個々の教師の自主性と服従性のディレンマを組織全体との関係から、組織内の特定部分に移しかえて、より実践的に解決しようとする考え方である。

この点をもう少し具体的に考察してみよう。この考え方でいけば、作業レベルにおいて教師の自主性や創意性を尊重しようとしても、職責を十分果たしうる能力がなければ、結局のところ管理レベルから要請される組織合理化の諸手段（規則・基準）をそのまま受容し、しかもそれが単純な意味での組織の合理的統制に適合することになるといった弊害が、かなり避けられうることになる。こうした弊害を、吉本教授は「管理主義になじみやすい学校体制」(18)と称しているが、これが正されるパースペクティブが出てくるわけである。たとえば、国家および地方レベルの教育課程の基準に示される時間や順序通りに、教育内容を一応消化していることを口実に、実は教師が眼前の生徒の個別的な差異を顧みなかったり、時に深い掘り下げを必要とする単元や事項についてただ形式的に取り扱ってしまうといった事態が、特定の機能集団の中でかなりチェックされ、避けられるというわけである。

当然、この構想では、比較的職能（職責遂行能力）の低い教師にとっては、従来のどちらかといえば対等・平等に責任と権限が賦与されていた学校体制よりも、いっそう厳しい葛藤が生まれてくることになる。しかし、この方法が実は教師の職責を全うしうる確かな能力を獲得するうえで最も有効な方法なのである。したがって、たとえ特定の機能集団内での協働活動が未熟な教師にとって深刻な苦痛を強えられるとしても、教職的成長という目的活動の意義は否定されてはならない。

以上のような方向性において、学校経営過程での教師の職責の構造的矛盾がかなりな程度解消されうる見通しをもちうるのである。この点に関して、筆者はさらに一歩進んで、教師の教育活動と校内での研修体制とをより積極的に一体化するために、単なる「研修」という言い方ではなく、その目ざす目的をはっきり表現した「職能成長」(professional growth)という表現を用いた方が適切だと考える。もちろん、単なる表現上のささいな問題だと言ってしまうまでもそれまでだが、すでに述べてきた筆者の教師の職責についての認識からするならば、教師にとってただ単に広い意味での研修が必要であるばかりか、それを基底的に学校体制の中に積極的に組み込むべき存在として、学校はあると見るべきだと考える。したがって、「研修」という表現より、もっと直截にその目的を明示した「職能成長」という表現を用い、この教師の「職能成長の論理」を学校経営の構造のなかにしっかりと組み込むことなしには、真に吉本教授が主張し、筆者が限定つきで同意しうる個別学校の相対的自律性の実現は期待しがたいと言わねばならない。

吉本教授のこうした視点からの論究が、精緻な展開をみるまでに至っていないので、筆者は、ささいな表現の問題にこだわったのかもしれない。そこで、以上のような学校経営の構想を発展

させ、充実させるために、以下考えられるいくつかの主要な問題を提出し、今後の学校経営研究における教職研究の課題を明らかにすることにしよう。

Ⅳ 教師の「職能成長」の論理を積極的に組み込んだ学校経営構想の課題と展望

先に検討した吉本教授のチーム・ティーチングの意義を説いた所論において、さらに厳密な検討を要する課題として、次の諸点を指摘しなければならない。

まず第1に、単純に見るならば学校組織内の各部分に相当程度の機能的自律性を賦与するならば、各部分間の相互依存性が減少するという点である。(19) つまり、この考え方では、各部分の独立性を強めることになり、したがって部分間の相互依存性を弱めることになるということである。そうすると、吉本教授の学校経営論において力説されている学校の統一的教育意思の実現がいっそう困難になるように思われるかもしれない。しかし、筆者はそうは考えない。たしかに、吉本教授は学校組織の作業レベルの技術構造の特異性を十分踏まえようとされている。しかし、究極的には組織体の管理レベルを中心にして学校経営を構想されたと考えられる。それに対して、筆者は組織体の作業レベルの特異な性格や構造をさらに深く認識しながら学校経営を構想しようとしていると言える。したがって、両者はいわば論理展開のベクトルをいささか異にしているのであろうことが認められる。

吉本教授は、組織と個人の対立・葛藤という図式から、教師の自主性と服従性という課題を析出されたが、筆者はその点においてすでに述べたごとく立場を異にしている。つまり、この問題は、組織における統制構造の官僚制論理と専門職論理との基本的には相矛盾する2つの論理が組織の中で並存することによって由来するものと考えられる。そして、筆者は、組織体の管理レベルと作業レベルの質的な断絶という視点から問題を把握し、組織の各部分に相当程度の機能的自律性を賦与することによって、組織体が標準化と調整機能とによって追求しようとする組織の合理的統制と、作業レベルにおいてはそれらをかなり柔軟に運用しなければ学校本来の目的が効果的に達成できないとするもう一方の論理とを止揚しようとしているわけである。

学校の教育目標や教育計画やその展開過程に、生徒にとって統一性ある教育機能が具現されるよう一貫性が保たれるべきことは当然である。しかし、そうした組織の管理レベルから要求される論理は、組織の各部分（機能集団）が基本的に受けとめればよいのであって、個々の教師の教育活動が、その機能集団におけるまさに方法的自由の駆使や専門的判断に従えばよいのである。つまり、教師の職責が全うせられうる所に機能的自律性を賦与すると同時に、組織の合理化追求の諸方策が健全に運用されることを期待しようとしているのである。したがって、職責を全うする能力が不足している教師も同等に扱いながら組織の統合性を追求するよりは、この考え方の方が効率的にしかも的確に組織の統合性が追求されうるとさえ考えることができるのである。

すなわち、筆者の意図を換言して言えば、吉本教授の教師における自主性と服従性の対立・葛

藤という従前の学校体制を前提とした問題設定のあいまいさを克服し、チーム・ティーチングのような組織内の各部分の機能的自律性を増大させるという考え方を、もっと強く押し出そうとしているわけである。したがって、組織の各々の機能集団に対する相当高度な自律性の賦与を機軸にした学校の指導管理体制は、吉本教授が明確化されていなかった課題を解明していく手だてになるばかりか、従来の管理主義になじみやすい学校体制を変革する有効な組織的手段ともなりうるのである。

次に検討を要する点は、こうした教師の職能成長を積極的に教授組織に組み込んだ方式では、どうしても教科指導の面に重心が置かれざるをえないゆえ、予測される生活指導面での不備を補う施策が考えられねばならないという点である。つまり、生活指導のための別の組織の手だてが必要なのである。

さらに、次の点については、相当厳密な検討が必要になってくる。すなわち、この構想では、学校組織内部の機能集団内での役割の分化、それも垂直分化を必然化することになるという点についてである。基本的に厳しい留保条件をつけておかないと、むしろ深刻なディメリットが現出する恐れがある。つまり、この構想では、教諭という同一職種内に職能（平易に言えば熟練度）を基礎とする階層制が形成されることになるが、このいわゆる職階制⁽²⁰⁾が、本来的な職位分類制（position classification）としてではなく、身分的な位階制として受けとめられてしまい、抽象的な職務権限関係が命令者と服従者の実体的な関係となり易いことに十分留意しなければならない。教師の教育活動自体の性格からしても、上位者と下位者の関係は、命令・服従というよりは、両者の間に深い信頼関係が樹立されていることを前提にして、専門的な権威にもとづく指導・助言関係でなければならぬ。したがって、問題は階層形成の基準であり、任用のチャンスの客観化をどう確保するかである。⁽²¹⁾ さらには、各階層への帰属が、固定した終身規定ではなく、一定年限（たとえば2～3年）毎に修正・改訂していくといった柔軟性をもたせることも考えられてよい。

この点は、すでに展開してきた筆者の学校組織観の文脈からいえば、学校内部の各機能集団内での職務遂行水準の維持・向上に関する同僚統制（colleague control）を、教師の職能成長という目標のもとで、どう実施するかという問題である。基本的に第三者（とくに行政秩序系列における上位者）による職能判定や階層形成（任用）を排除して、機能集団の成員間の信頼関係を基礎にして、まず第1により効果的な教育目的の達成を志向し、そのための職能成長をはかるという目的観を明確に確認したうえで、階層形成の基準を教師たち自身の手で作成して、また常にその趣旨をそこねない運用を心掛けるべきものと考えられる。わが国では、このような意味での職能成長のプログラムの開発は今だしの感を拭えないが、近年の米国の研究成果は、その可能性を示唆している。⁽²²⁾（その詳細な検討は、別の機会に譲らざるをえないが。）

さて、本稿の結びとして、吉本教授の所論を発展させようとする筆者の学校経営構想における、今1つの展望ないし課題をとりあげておきたい。吉本教授は、教職が専門職（profession）にまで高められるべきことを早い時期から主張してこられた（『現代学校経営論』、1959年）

にもかかわらず、専門職の自律性が、職務内容の専門分化（職能の高度性）とならんで、その職業集団の成員が共有する職業文化にも由来する点についての論究は、ほとんどなされてこなかったように思われる。そこで、筆者は、学校内での職業集団内での同僚統制が、個別学校を横断する教職の集団自律性の高揚をもたらしうることになり、それがまた学校をめぐる組織環境レベルや管理レベルの諸施策を積極的に是正する機能をもちうるであろうことを重視したいと考える。
(23)

もちろん、わが国のようなタテ社会においては、横断的な連帯性にもとづくプラスの方向での職業文化が発展しがたい、特有の社会心理的風土や伝統があることは認識しておかなければならない。また、教師の個別学校を越えた横断的連帯性を有する教員団体が成熟したものでない場合は、むしろ、学校教育本来の目的達成と相容れないような、職能の低い教師を擁護したり、斬新な研究や開発が阻外されたりすることにもなりかねない。したがって、この面についてもさらに詳細な吟味が必要なことはたしかである。

ただ、吉本教授の教員団体や教職の職業文化に関する所論の稀薄さに関連づけて言えば、学校内部の努力が当然行政上の諸施策の改変を迫らざるをえないとの指摘は見られるが(24)、具体的な手だては定かではない。専門職は、基本的に職業集団の概念である。したがって、少なくともここでは理念的に考察する限り、教師を専門職従事者としてとらえようとした吉本教授の所論に、教師の場合の横断的連帯性にもとづく職業文化の問題をも立論の中に組み入れられておれば、教授の単位学校経営論に対する内部閉塞主義といった批判に、いっそう強固な反論の論拠を見出しえたように思われる。

しかし、吉本教授は、「あるべき」学校経営ではなく、「ありうる」学校経営論を構想し展開してこられた(25)という限定を是認するならば、この筆者の見解はやや逸脱した解釈をしたと言えるかもしれない。だが、筆者にとって、今後の学校経営研究における教職研究の重要な課題として、この問題を設定すべきだと考える。

もちろん、今後ここに提出した視座をより精緻にし、しっかりした概念枠組を構成したうえで、現実の学校経営の動態のなかで、経験的事実を掘りおこし、そして積みあげ、ここでの視座の妥当性を検証するというたいへん厳しい課題が横たわっていることは、否めないところである。

注

- (1) 拙稿、「教育行政・学校経営研究における組織社会学的アプローチの意義と展望」、学校経営研究、第2巻、1977所収
- (2) 同上論文、P. 27、P. 38
- (3) 吉本二郎、「小学校におけるティーム・ティーチングの検討——教師の専門性をいかに生かすか——」、児童心理、25巻4号(1971年4月号)所収、PP. 131—132
- (4) 吉本二郎、「教師の研修と学校経営」、学校経営、11巻5号(1966年5月号)所収、P. 43

- (5) Dan C. Lortie, The Balance of Control and Autonomy in Elementary School Teaching, in A. Etzioni (ed.), The Semi-Professions and their Organization (N.Y.: The Free Press, 1969), P. 9
- (6) 吉本二郎、『学校経営学』、国土社、1965、P. 166
- (7) 吉本二郎、「学校における指導管理体制」、学校運営研究、№146 (1974年2月号) 所収、P. 128
- (8) 同上論文 (1974)、P. 130
- (9) 吉本二郎、前掲書 (1965)、P. 168
- (10) この大まかな分類は、牧昌見氏の次の論稿によった。牧昌見、「主任職のとらえ方とその問題」、教職研修、1976、4月号
- (11) 吉本二郎、前掲論文 (1974、注7)、P. 128
- (12) 吉本二郎、前掲書 (1965)、P. 167
- (13) W. Kornhauser, Scientists in Industry, 1962 [邦訳] 三木信一訳、『産業における科学技術者』、ダイヤモンド社、1964、P. 5
- (14) 吉本二郎、前掲論文 (1966、注4)、P. 44
- (15) 同上論文、P. 49
- (16) 吉本二郎、前掲論文 (1971、注3)、P. 135
- (17) 同上論文、P. 135
- (18) 吉本二郎、前掲論文 (1974、注7) P. 130
- (19) 塩原勉、「組織分析における発想の様式」(A.W. ゴールドナー、岡本秀昭他編訳『産業における官僚制』、ダイヤモンド社、1963所収)、P. 338
- (20) 通常「職階制」といわれる用語の本来的な意味は、「職位分類制 (position classification)」なのである。すなわち、職務の種類、職務内容の複雑さ、職務遂行に伴う責任度の3つを基準にして、職務をいくつかの職級に分け、その職級を上下に等級づける仕組みを言うのである。浜島朗他編、『社会学小辞典』、有斐閣、1977、P. 200
- (21) 市川昭午、『学校管理運営の組織論』、明治図書、1966、P. 368、P. 371
- (22) いくつかあげられうるが、最も示唆的なものとして、次の論文をあげておく。D. McFadd and A. Schenck, Teacher Performance, in D. S. Bushnell and D. R. Rappaport (ed.), Planned Change in Education, (N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich, 1971)、PP. 63-77
- (23) 拙稿、「個別学校組織を横断する教職の集団自律性論」、日本教育経営学会紀要、第19号、1977所収、PP. 51-60 参照。
- (24) 吉本二郎、「学校経営論の研究開発」、(吉本二郎他、『(現代学校経営講座5) 学校経営の革新』、第一法規、1976所収、PP. 31-32

- (25) 東京教育大学教育学部教育学科学学校経営研究室発行、「（吉本二郎先生最終講義）学校の内と外 ― 学校研究の眼 ―」、1978年1月29日、P. 21